

福山大学 大学教育センター 大学教育論叢
第4号（2017年度） 2018年3月発行

教養科目としての地域学の課題と展望 —福山大学での取り組みを例として—

鶴崎 健一

教養科目としての地域学の課題と展望 —福山大学での取り組みを例として—

鶴崎 健一*

Problem and Possibility for Regional Science as Liberal Arts:
The Case of Fukuyama University

Ken-ichi TSURUSAKI*

ABSTRACT

In order to consider what structure of learning system could be beneficial to the students of Fukuyama University, we analyzed the present situation regarding the positioning of regional studies as a liberal arts subject. Regional studies is an important component of a university education as it facilitates students becoming active members of society in the area where they live. One aspect of regional studies, regional science, is a necessary subject to execute this mission. In the course of gaining a bachelor's degree, it is important to prevent division between liberal arts education and professional education. Regional science in the form of collaborative education with the community can play an important role in joining the two areas. In this paper, we propose the creation of an educational system to acquire liberal arts necessary as a citizen by constructing a mechanism to establish unique qualifications based on classes of regional science in liberal arts courses.

キーワード： 地域学、教養教育、地域連携、アクティブラーニング、
フィールドワーク

1. はじめに

これからの大学教育において、2014年に経営共創基盤 CEO の富山和彦氏から文部科学省の「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議」においてグローバル化とローカル化の選択が提言された¹。

この提言は、大学を G（グローバル）型と L（ローカル）型に二分することが骨子となっている。G 型については、国際社会において中心的な役割を果たす人材育成を目指し、ごく一部の大学や学部の特化をしている。一方で、他の多くの大学や学部については、地域経済の生産性向上に資する職業訓練を中心とするカリキュラムにすべきとされた。

ここでは、この提言の是非については議論しないが、地方の私立大学においては、上記の L 型のような教育を以前から実践しているところも少なくないと思われる。筆者の所属する福山大学については、学問偏重の教育ではなく、実学を重視した教育を行う大学として開学

* 大学教育センター兼任教員・共同利用センター准教授

された。現在もその精神は引き継がれており、大学のミッションとして「地域で活躍できる職業人の育成」を掲げ、学生教育を行なっている。さらに、このミッションを遂行するために、全学部の学生が受講できる共通教養科目に「地域学」という科目群を設け、福山大学が位置する備後地域を題材に、後述の「3.福山大学における教養科目としての地域学」に示すように、地域について学ぶことができる体制を整えてきている。

一方、「地域学」は、必ずしも学問として体系化されたものではない。文学、歴史、文化、地理、地形、気象、風土など、人文社会系から自然科学系まで関連する非常に学際的な分野の学問である²。従って、教養科目の一分野として位置付けるのには適していると思われる反面、受講する学生にとっては、高等学校までの学問体系と異なるため、捉えどころのない学問分野と認識されている可能性がある。

そこで、福山大学で地域学に関わって得られた知識や経験から、教養科目としての地域学の位置付け、学生にとって有益な学習体系などを検討する。

2. 地域学とは

地域学の系譜については、柳原らによる「地域学入門」²によると、1954年にウォルター・アイサーが国際地域科学協会（The Regional Science Association）を創設し、地域科学（Regional Science）に昇華させたことが学問としての大きなイベントとなったという。また、これに端を発し、現在では、日本における地域学研究の中心的な役割を日本地域学会が担っている。当初は、人文・社会学系の学際的な場として発展してきたが、社会構造の変化による「地方分権・地域主権」および「納税者・住民優先の行政改革」をキーワードとした地域主権へのクローズアップ、また、近代の諸問題の解決にそれまでの学問体系で十分に答えることが難しくなってきたことによる学問体系のあり方の見直しによって、人文・社会科学を超えた学際分野となった。

現在の地域学の定義は、日本学術太平洋学術研究連絡委員会の地域研究専門委員会報告（2004年）において、

『ここで用いる地域学は、最も広義の「地域に関わる研究」を指すものである。フィールド科学に根ざして人文科学・社会学・自然科学を統合的、俯瞰的に再編成しようとする学問的営為を、地域学と呼ぶこととする』

とされた。さらに、

『現在進行している世界の大激動を捉えるためには、新しい視点の確保を図らなければならない。（以下略）』

として、今後の政界の動きの根底を解明するために地域学に期待を寄せているという。

このように、地域でのフィールドワークを中心に行われる学問分野横断的な研究が地域学である。そのため、特定の学問分野として区分できるものではなく、研究対象ごとに異なる体系を作ることが可能で、例えば、大学ごとに定義することもできると考えられる。

3. 福山大学における教養科目としての地域学

福山大学では、「備後地域の風土、文化、芸術、経済および産業を学んで地域をよりよく理解し、地域を育み、地域に貢献する精神を涵養する」という学習目標のもと、教養科目の科目群として地域学を設置している。その中には、科目として、「備後地域学」、「備後に学ぶ地域の課題」、「松永に学ぶ産業と文化」、そして「地域防災（基礎）・（応用）」を設置している。「地域防災（基礎）・（応用）」については、災害時に自分の身を自分で守り、また周囲の人たちと協力して被災者を支援できる防災リーダーの養成を目的とし、防災士認定試験の受験資格を得ることを目的とした科目である。地域にとって防災の知識は重要

で「地域に貢献する精神を涵養する」という学習目標には合致するが、「備後地域の風土、文化、芸術、経済および産業を学んで地域をよりよく理解する」機会は少ないため、地域でのフィールドワークを中心に行われる上述のような地域学の学問体系には含まれないと考えられるので、本論文では触れない。

(1) 「備後地域学」

「備後地域学」は、福山大学の位置する備後地域について造詣の深い方を中心に講師として招き、この地域の歴史、文化、産業、自然環境などについて講義する科目である（表1）。この科目においては、少子高齢化が進む日本において、都市部を除く地方では今後ますます大きな課題となると考えられる持続的な地域社会の形成のために、学生に地域の様々な事象について関心や問題意識を持ってもらうことが目的である。学生自身によるフィールドワークなど活動は行われないが、地域について基礎的な知識を得るための科目であり、地域学の基礎となる重要な科目と考えられる。

表1：「備後地域学」授業テーマ（2017年度）

第1回	備後地域学—福山の魅力—
第2回	備後地域の地理探求—地方創生を求めて—
第3回	福山の魅力発信について
第4回	福山の都市計画
第5回	備後圏域における新たな広域連携
第6回	びんご史探訪—謎の古墳と戦国山城—
第7回	戦国武将水野勝成の野望—近世城郭の到達点、福山城と城下町—
第8回	明治元年1月9日—近代福山の原点、福山戦争—
第9回	河川・沿岸地域の生態系および生態系サービス（1）—地域生態系—
第10回	河川・沿岸地域の生態系および生態系サービス（2）—生態系サービス—
第11回	備後企業の海外進出について
第12回	まちの問題解決にスポーツができる可能性について
第13回	福山特産のブドウで造ったワインを世界へ！—福山大学ワインプロジェクト—
第14回	福山の酒類製造業から地域の発酵食品を考える
第15回	地域の未来—循環型社会—

(2) 「備後に学ぶ地域の課題」

「備後に学ぶ地域の課題」は、福山市との包括協定のもと、企画財政局企画政策課と協働で、福山市の抱える様々な問題や課題についてフィールドワークなどを通じて学習し、それらについて学生同士でディスカッションをしながら、学生の視点から解決策などを考えていく科目である（表2）。この科目では、自らの目で現在課題となっていることを確かめることで、地域の一員であることを自覚してもらい、課題解決に直接参加する、あるいは擬似的に体験することで、課題解決のリーダーとなりうる人材を育成することを目的としている。この科目では、学生自身によるフィールドワークと、それをもとにしたディスカッションを行い、地域への提案も検討するという、アクティブラーニングを中心とした科目であり、地域学の定義に合致する科目と考えられる。

(3) 「松永に学ぶ産業と文化」

「松永に学ぶ産業と文化」は、福山市との包括協定のもと、経済産業局文化振興課と協働で、福山大学の近隣地域にあるはきもの資料館あしあとスクエアの見学をもとに、自ら学習課題を選択し、学習を進める科目である。あしあとスクエアには、世界中の履物が展示されているだけではなく、日本各地の伝統的な玩具も展示され、さらに、松永地域の産業として

一時代を築いた下駄作りや塩作りに関連する産業機械などが展示されている。これらの展示物に関して資料館の職員から説明をいただきながら見学をし、各自の持つ問題意識で課題を設定し、学習を行うことで、学習の原点である興味関心の創生、自学自習の楽しさの認識、そして、学習成果についてプレゼンテーションを行うことで、コミュニケーション能力を高めることを目的としている。この科目では、学生自身の問題意識をもとにしたフィールドワークなどのアクティブラーニングを中心とした科目であり、「備後に学ぶ地域の課題」と同様に地域学の定義に合致する科目と考えられる。

表2：「備後に学ぶ地域の課題」授業計画（2017年度）

第1回	ガイダンス（本講義の目的・進め方などの説明） 福山市を流れる芦田川の現状について
第2回	芦田川のイメージアップのための施策を考える1 課題の説明・グループ分け・自己紹介・課題の整理・行事参加の分担
第3回	芦田川見学（ふくやま環境大学に同行）1：堂々川ホテル同好会の活動について
第4回	ふくやま環境大学（芦田川見学）2：堂々川流域の砂留の保護について
第5回	ふくやま環境大学（芦田川）3：芦田川見る視る館での水質検査体験
第6回	芦田川のイメージアップのための施策を考える2：成果物の構想 ふくやま環境大学での知識の整理・課題の洗い出し・課題解決方法の検討
第7回	芦田川のイメージアップのための施策を考える3：成果物の作成 施策の具体的な検討・成果物の作成
第8回	芦田川のイメージアップのための施策を考える4：成果発表と討論 グループ発表・ふりかえり・レポート課題説明

※2017年度は、福山市経済環境局環境保全課の協力で、福山市の環境啓発の一環として開設されている「ふくやま環境大学」の参加者と共にフィールドワークを行なった。

表3：「松永に学ぶ産業と文化」授業計画（2017年度）

日 程	内 容	実施概要
4月10日～18日	受講上の説明	受講について説明
4月22日	はきもの資料館 見学会	実施場所：はきもの資料館 実施時間：10時～12時（以降は、自由に観覧） 実施内容：展示物の説明・館内の見学
4月24日～ 5月2日	担当教員・面談日 程の決定	担当教員が決定したら、担当教員と面談日程の決定
5月～6月	テーマの決定 調査研究の準備	担当教員と2～3回の面談の上、決定 資料集めの方法など、調査研究の方法について検討
6月～9月	調査研究	はきもの資料館の見学、資料の閲覧、また、その他の調査（図書館、現地調査）などを行い、各自で学修 担当教員に定期的な報告を行い、指導を受ける
9月下旬 ～10月初旬	中間報告・調査研 究内容の再検討	この時点までに調査研究した内容をまとめ、中間報告書を担当教員に提出し、内容を説明 担当教員と相談しながら、残りの期間で調査研究する内容について決定
10月中旬 ～11月中旬	調査研究	はきもの資料館の見学、資料の閲覧、また、その他の調査（図書館、現地調査）などを行い、各自で学修 担当教員に定期的な報告を行い、指導を受ける
11月中旬 ～12月中旬	スライドの作成	調査研究の結果から、プレゼンテーション用のパワーポイントスライドを作成
12月16日	プレゼンテーシ ョン	はきもの資料館にてパワーポイントによる発表 一般にも公開
12月下旬 ～1月末	レポートの作成	プレゼンテーション時の質疑を反映させて、必要なら追加の調査を行い、レポートを作成
1月30日	レポートの提出	完成したレポートを担当教員に提出

(4) 福山大学の教養教育科目における地域学の体系と意義

図1に示すように、以上の3つの科目が、有機的に結びつくことによって、学習目標を達成できるように構成されている。また、教養教育科目の性質上、受講生は学部学科を問わないので、学生の専門分野にとらわれない学問分野横断的で、また、フィールドワークも行われるので、前述の地域学の基本的な定義（「2. 地域学とは」参照）にも合致する形態となっている。

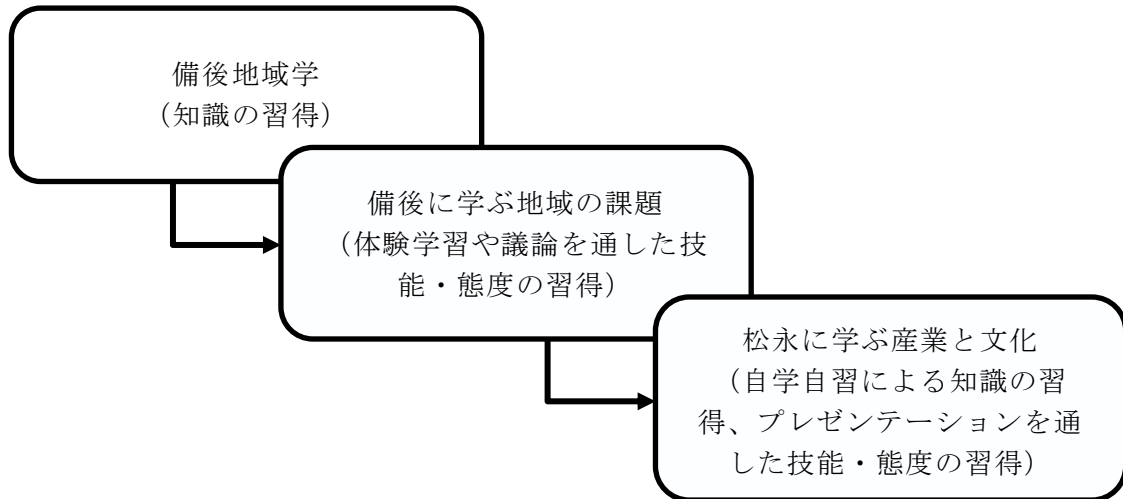


図1：福山大学の教養教育科目「地域学」の構成

※3つの科目を順に履修することで、地域についての知識の習得から、地域に貢献する精神を育むことができる仕組みとなっている。

4. 地域学における学生の履修志向における課題

(1) 2017年度に行われた学生による地域連携教育についての討論会での提案

福山大学では、共通教育科目の改善を目的とした学生による討論会「フクトーク」を毎年実施している。2017年度の討論課題として、「地域を創造する」というテーマを掲げ、地域を活用した学習科目、つまり教養科目の「地域学」群に加えたい学習科目を検討してもらった。学生から5つの科目の提案がなされ、いずれも、フィールドワークや学生同士の討論を活用したアクティブラーニングであった（表4）。本討論会の初期条件として、「地域を

表4：2017年度 フクトークでの学生の提案内容

タイトル	内 容
くわい学	福山名産のくわいについて学び、自分たちで育てた物を調理し、小学校の給食で提供し食べてもらう。
松永について考えるプレゼンテーション・グループディスカッション	〇〇プロジェクト（〇〇の中身はその都度考える）として、福山大学が位置する松永活性化のためのディスカッションを行う。
地域体験しよーZ	備後地域の農作物について学ぶ、歴史を体験する、水産業を見学するといった体験学習を行う。
地元企業について学ぶ	様々な業種の地元企業から話を聞き、CMなどの作成体験をする。夏季休業期間などにインターンシップに参加する。
（タイトル未定）	地元の会社を日替わりで見学し、最後にパンフレットや雑誌を作成し、いろいろな場所に配布してアピールする。

活用した科目を考える」を与えたこともあり、フィールドワークなどのアクティブラーニングが取り入れられたことは妥当であろう。また、学生による発表において、「教室で講義を聞く授業はつまらないので、フィールドワークやディスカッションを活用した授業を行って欲しい」との発言もあった。これは、大人数を対象とする可能性の高い教養科目では一般的に行われている講義を主体とした授業形態が、学生にとって必ずしも好評でないことを示しており、地域学に限らず、傾聴に値する意見と思われる。

(2) アクティブラーニングを取り入れた地域学群の授業の履修に関わる問題

上記のフクトークにおいてアクティブラーニングを活用した授業が提案された一方で、フィールドワークやディスカッションを取り入れた授業としてすでに設置されている「備後に学ぶ地域の課題」（2015年に開講）の受講者数は、2015年7名、2016年12名、2017年6名であり、受講者数は決して多くない。学生の受講登録の状況をみると、前期の段階での履修登録³では、2015年2名、2016年33名、2017年24名であった。ところが、履修登録者に、事前情報として、フィールドワーク、学生間でのディスカッションを行うなどの学習内容についての連絡を行うと、開講初年度の2015年を除いて、以降の2年間は、最終的な履修者数は大幅に減少することになった。これは、「松永に学ぶ産業と文化」についても同様で、2017年の履修登録の初期には30名の登録希望があったが、履修に関する説明を行うと最終的な履修者は4名となった。なお、この際に履修希望者に行った事前説明は、いずれの科目でも、履修科目を決めるために参考とするシラバスに掲載されている内容を改めて連絡した程度である。

客観的な調査をしたわけではないが、履修を取りやめた学生の態度から、フィールドワークに行くのが面倒である、ディスカッションや学習成果についての発表を行うことが苦手あるいは面倒であるという雰囲気を感じられた。上記のフクトークで学生が提案した手法を取り入れた科目がすでに実施されているのにもかかわらず、これらの科目は教養科目であるため、学生にとって専門科目との繋ぎという面で関連性が乏しいと判断されると、面倒な学習方法を活用した授業が敬遠された結果と推察される。

また、このような経緯での履修の変更は、地域学に限らず、教養教育科目の履修選択において、本来は重要な役割を果たすために作成されたシラバスが、学生の履修選択において必ずしも重要視されていない可能性も示唆している。2017年度の「備後地域学」の授業評価アンケートにおいて、「授業はシラバス通りに行われていますか」との問いに、回答者の11%が「シラバスを読んでいない」と回答している。また、筆者の担当している他の教養科目においても5~10%の学生が同様に回答している。学生が正確に本アンケートに回答していることを期待するが、シラバスを熟読していれば「備後に学ぶ地域の課題」や「松永に学ぶ産業と文化」のようにフィールドワークなどの説明を聞いた後に履修を取りやめる学生が多く出ることはないと考えられる。

大学教育の適正化のために、中央教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（2012年答申）」⁴の「6.学士課程教育の質的転換」の中でシラバスの適正な記述による充実があげられ、それに応じて福山大学でもシラバス内容の充実と改善が行われているが、学生が受講する科目の選択の際にも、適切にシラバスを利用するよう指導することが重要であろう。

5. 地域学におけるアクティブラーニングを活用した授業に対する学生の満足度と学修成果

福山大学で行われている授業評価アンケートなど⁵で、「この科目に対する総合的なあなたの満足度を5段階で示してください。」という問いで、授業への満足度を測っている。アクティブラーニングを活用している「備後に学ぶ地域の課題」について2015年度~2017年

度の3年間の満足度の平均は 4.04 ± 0.15 （回答者数 23 名）であった。一方、講義科目である「備後地域学」については、3年間の満足度の平均は 3.76 ± 0.07 （回答者数 238 名）であった。「備後に学ぶ地域の課題」の受講者数が少ないこともあり、両者の間に優位な差は見られなかった（ t 値=1.734、 $p > 0.05$ ）が、アクティブラーニングを活用した科目に対する満足度は必ずしも低くなく、どちらかという高い傾向が示された。この結果は、アクティブラーニングを行うことを理解した学生が受講した結果であることも考慮しなければならないが、適切な課題を設定すれば、学生の満足度を下げることなく、授業を実施できることを示している。この点において、地域学の根幹となる地域でのフィールドワークは、授業展開の上で最適な材料となり得る可能性があると思われる。

また、授業評価アンケートにおいて、学生自身の評価による学修成果を「この科目であなたが得た成果を5段階で自己評価してください。」という問いで測っている。「備後に学ぶ地域の課題」については、2017年度の学修成果の平均は 4.33 ± 0.36 （回答者数 6 名）であった。一方、講義科目である「備後地域学」は、2016年度と2017年度の過去2年間の平均は 3.68 ± 0.07 （回答者数 189 名）であった⁶。「備後に学ぶ地域の課題」の受講者数が少ないこともあり、両者の間に優位な差は見られなかった（ t 値=1.429、 $p > 0.1$ ）が、アクティブラーニングを活用した科目に対する学修成果に対する評価は必ずしも低くなく、どちらかという高い傾向が示された。また、同アンケートでは、学生が授業内容をより詳しく学びたいという意欲が高まったかどうかを「この科目を受講して、講義内容を更に詳しく学びたいと思いますか？」という問いで測っている。「備後に学ぶ地域の課題」については、2017年度の平均は 4.33 ± 0.36 であった。一方、「備後地域学」は、2016年度と2017年度の過去2年間の平均は 3.31 ± 0.08 であった。「備後に学ぶ地域の課題」の受講者数が少ないが、両者の間で有意な差が見られた（ t 値=2.238、 $p < 0.05$ ）。ちなみに、筆者の担当している備後地域学同様の講義科目の他の教養科目においては、学修成果はほぼ 4.0 程度、意欲の高まりは 3.8 程度であることと比較をしても、学修成果、意欲の高まりとも比較的高い評価となっている。

また、2017年度の「備後に学ぶ地域の課題」の受講生に授業に対する感想や意見を求めたところ、ほぼ全員が肯定的な評価をしていた（表5）。

表5：2017年度 備後に学ぶ地域の課題を受講した学生の感想

話し合っただけで企画するということがなかったので楽しかったです。
学外へ行き授業を行うのが面白かったです。
私は、将来地元で就職したいと考えているので、役に立つかなと思い、この授業をとりました。内容は想像とは違いましたが、芦田川という身近なものを題材としていたので、とても面白かったです。グループ活動も全く話したことがない初対面の方とでしたが、ちゃんと話すことができたので良かったです。正直、あまりに知らない人だらけだったので、人見知りの私にはちょっと辛く、やめようかと思いましたが、やめなくてよかったなと思えるような授業でした。実際に考えた企画も本当に小学校に行ったら楽しいだろうなと思いました。将来この授業で学んだことを生かしていきたいです。ありがとうございました。
まさかこんな身近にとっても汚いと言われている川があるとは思いませんでした。福山に住んでいる友達に聞いたらみんな知っていました。でもそれはやはり根拠のないものでした。芦田川について調べた一人として、小さな力ですが自分の周りから誤解を解いていこうと思います。ありがとうございました。
芦田川のことにすることができ、またグループで協力して企画を考えることができたのでとてもよい経験となった。

※2017年度は6名の受講生がいたが、1名が同質問に対して未記入。

授業に対する感想や意見については、2015年度、2016年度にも聞いており、受講生から

は上記とほぼ同じの回答を得ている。つまり、この授業でのフィールドワークやグループワークといったアクティブラーニングの実施が、地域に対する興味関心の喚起や学習意欲の向上に繋がり、さらには授業に対する比較的高い満足度や学修成果に繋がったと考えられる。

そして、このような地域学の中核的な研究手法である地域でのフィールドワークなどアクティブラーニングを活用した学習が、受講生にとって後述する「市民的教養」を身につける一助となると考えられる。

なお、「松永に学ぶ産業と文化」については、2017年度に初めて開講し、受講生も3名と非常に少ないため、福山大学の授業評価アンケートの対象になっていないことから、現時点で、満足度や学修成果を測ることは難しい。しかしながら、学修成果の発表会、その後のレポート内容から、最後まで受講した学生にとっては充実した学修内容となったものと推察される。

6. 大学教育における地域学とその可能性

地域学は、上述のように人文・社会科学の壁を超えた学際的な分野であるとともに、日本学術会議の日本の展望委員会知の創造分科会からの提言（2010年）「21世紀の教養と教養教育」⁷の「2 現代社会の諸問題と教養および教養教育の課題（4）市民社会の課題と市民的教養の形成」に記述されている「市民的教養」の重要な要素を占めるものと考えられる。

この中で、「市民的教養」とは、市民的公共性（各社会レベルにおける集合的意思決定過程（政治）の開放性・透明性（情報公開・情報開示）が確保され、その過程への十分な市民参加があること）、社会的公共性（各社会レベルにおけるさまざまな問題や課題を当該社会の成員が協力・協働して解決・達成すべき責任事項であると観念し引き受け、その協力・協働に参加する活力あるカルチャーが息づいていること）、本源的公共性（当該社会のすべての成員が、その尊厳を尊重され、安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であること：社会的存在としての人間の生存権に関わる公共性）の3つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民としての知性・智慧・実践的能力と定義されている。

また、「市民的教養」を大学教育・教養教育で育む重要性について、同提言の「4 教養教育の充実と教養の再構築に向けて（2）21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養にかけて」には、次のように記述されている。

『（前略）第二に、その際、特に現代的課題として、「市民的教養」と言えるものの再構築と形成の重要性に注目する必要がある。それは、戦後日本の新制大学が始まるに際して導入された一般教育（狭義の教養教育）の「民主的市民の育成」という目標に通底するものである。（中略）

この「市民的教養」の核として、先に述べた三つの公共性、すなわち本源的公共性、市民的公共性、社会的公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働していく素養と構えを育むことが重要である。（中略）

社会的公共性は、例えば地球環境問題、経済危機や就職難の問題、貧困・格差の問題や社会保障の問題、暴力・犯罪や虐待・養育放棄の問題、種々の障害を抱える人びとが直面している困難など、各社会レベルにおけるさまざまな問題を自分たちの問題として捉え引き受け、その解決・改善の活動やプロジェクトに参加し協働していくことを指す。それに対して、本源的公共性は、社会的存在としての人間や集合体（国家・民族・宗教的共同体など）の生存権に関わる公共性である。それは、グローバル/ローカルのどの社会レベルでも、その社会のすべてのメンバー（個人および集合体）が、それぞれの個性（身体的・精神的固有性や文化的・社会的固有性）と尊厳を尊重され、安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であることが承認され、その固有性（異質性）と尊厳性が協働のプロジェクトや相互交渉・コミュニケーションの場において前提とされることを指す。

大学教育・教養教育では、これら三つの公共性に関われ、その実現を志向し、その実現のための活動やプロジェクトに参加し協働するうえで必要とされる学問知・技法知・実践知を育んでいくこと、それを核とする「市民的教養」を育んでいくことが重要である。』

すなわち、「市民的教養」を育むための教育は、福山大学の教養科目地域学群で行なっている福山市などとの連携を活用した取り組みと合致していると考えられる。

ところで、大学での教養教育は、1～2年生を中心に行い、それ以降は専門教育に移行するのが一般的である。福山大学でも同様である。しかしながら、例えば英語については、教養科目としてだけではなく専門教育においても必要で、就学期間を通じて行うことが重要であり、これは教養科目においても本来は同じはずである。

「21世紀の教養と教養教育」⁷の「4 教養教育の充実と教養の再構築に向けて (3) 大学教育のカリキュラム編成：専門教育・一般教育・教養教育の関係」には、学士課程については、教養教育において大学での教養教育の中核をなす一般教育のみならず「専門教養教育」が重要であると、次のように記述されている。

『一般教育 (GE : General Education)、専門教育 (SE : Specialized Education)、教養教育 (LE : Liberal Education)、および共通基礎教養 (CC : Common Core) の関係とその在り方は次の図 (図2 : 筆者) のように捉え位置づけ、以下の諸条件を満たすようにデザインすることが望ましいと言えるだろう。

第一に、教養の形成とその形成を主目的とする教養教育は、一般教育に限定されるものでなく、専門教育も含めて、四年間の大学教育を通じて、さらには大学院での教育も含めて行われものであり、一般教育・専門教育の両方を含めて総合的に充実を図っていくことが重要である。(中略)

第二に、一般教育は、教養教育の中核的な部分として、学生がどの専門分野を専攻することになるか／専攻しているかに関わりなく、すべての学生が共通に学修する「共通基礎教養 (CC)」として位置づけられると同時に、一定の広がりとし総合性を持つものであることが重要である。この広がりとし総合性は、履修科目数・単位数を設定するか否かに関わりなく、内容的には、人文・社会・自然の三系列をカバーするものであることが重要である。

第三に、一般教育は、教養の形成を主目的とする教養教育を直接的に担うべく位置づけられるものであるが、同時に、専門教育の導入・基礎としての役割をある程度担うものでもある。それに対して、専門教育は、学問的・職業的な専門知識の教授 (伝達) とその専門的な素養・能力の形成を系統的に行うものであるが、同時に、特に学士課程においては、それは教養教育の一翼を担う「専門教養教育」として行われることも重要である。

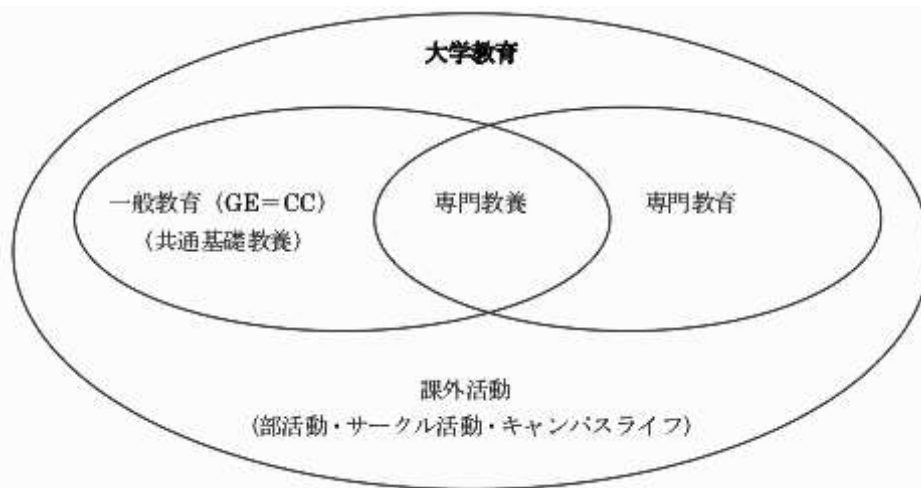


図2：大学教育の構造（「21世紀の教養と教養教育」⁴の20ページの図を転載）

注

- 1 実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議（平成27年3月18日）資料4 我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/gijiroku/_icsFiles/afielddfile/2014/10/23/1352719_4.pdf
- 2 柳原邦光、光多長温、家中茂、中野誠 編著 『地域学入門 <つながり>をとりもどす』 ミネルヴァ書房、2011年。
- 3 福山大学の履修登録は、前期の履修期間中（授業開始から2週間程度）に、前期と後期の両期の科目を登録することになっている。ただし、後期の科目については、前期終了後に取り消しや追加が一定の制限のもとで可能である。そのため、後期の受講者については後期になってから確定する。「備後に学ぶ地域の課題」は後期科目である。
- 4 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申) 平成24年8月28日 中央教育審議会 文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 5 福山大学では毎年、前期、および、後期の授業期間の後半に、授業改善を目的とした授業評価アンケートを行なっているので、そのデータをもとに計算するのが望ましいが、「備後地域学」については2015年、「備後に学ぶ地域の課題」については2015年度と2016年度、全学的な授業評価アンケートの対象になっていなかった。両科目について全学的な授業評価アンケートの対象になっていない年度には、授業期間の終了時に独自に授業に関するアンケート調査を行っており、その際、授業の満足度については全学的な授業評価アンケートと同じ質問内容であったので、全学的な授業評価アンケートの結果と同等と考え、集計に利用した。
- 6 5にあるように、「備後地域学」については2015年、「備後に学ぶ地域の課題」については2015年度と2016年度、全学的な授業評価アンケートの対象になっていなかったため、独自の授業評価アンケートを行なったが、回答項目に「学修成果」や「意欲の高まり」に該当する項目を設定していなかった。そのため、「備後地域学」については2016年度と2017年度、「備後に学ぶ地域の課題」については2017年度のみを集計に利用した。
- 7 「日本の展望—学術からの提言 2010 21世紀の教養と教養教育」平成22年(2010年)4月5日 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会。 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>

